

Zur Rolle eines internationalen deutschsprachigen Theaterfestivals¹ bei der Fremdsprachenvermittlung. Eine vorläufige Bilanz

Boris Blahak

1. Zur Entstehungsgeschichte des Festivals

Die Ideen zu vielen interkulturellen DaF-Projekten im Rahmen der Lektorenprogramme der Robert Bosch Stiftung entstehen in informeller, geselliger Atmosphäre, nicht selten am Tisch einer Bierstube irgendwo in Mittel- oder Ost-Europa (MOE). Nicht anders verhielt es sich, als drei Brüner LektorInnen die *Internationalen Tage des deutschsprachigen Studententheaters* ins Leben riefen (vgl. Hulln 2004), die bisher an fünf Orten in MOE stattfanden.² Der zunächst auf die studentischen Gruppen der Bosch-LektorInnen in MOE eingegrenzte Teilnehmerkreis wurde bald für Studententheater unter der Betreuung von DAAD- und Österreich-LektorInnen geöffnet und schließlich auch auf alle sonstigen Interessierten in der genannten Region ausgeweitet, so daß die Zahl der beteiligten Ensembles rasch anwuchs. Da stets genügend Bewerber für eine Übernahme einer Neuausschreibung zur Verfügung standen, entwickelte sich das zunächst als

einmalige Veranstaltung geplante Projekt schließlich zum Selbstläufer, dessen sechste Auflage mit einem Festival in der Ukraine im Frühjahr 2007 bereits beschlossene Sache ist.

2. Zielsetzung des Festivals

2.1 – aus Sicht interkultureller Begegnung

Die *Internationalen Tage des deutschsprachigen Studententheaters* boten bisher studentischen Theatergruppen an Hochschulen und ähnlichen Institutionen aus MOE die Gelegenheit, Theater in deutscher Sprache in einer internationalen und damit interkulturell anregenden Atmosphäre zur Aufführung zu bringen. Für einige Teilnehmer ergab sich dabei überhaupt zum ersten Mal ein Auftritt außerhalb der eigenen Stadt. Darüber hinaus lernten die Teilnehmer eine neue Region kennen, reisten teilweise zum ersten Mal in die jeweiligen Gastländer.

Das Festival sah sich bisher außerdem im Hinblick auf den fortschreitenden euro-

1 *Internationale Tage des deutschsprachigen Studententheaters*, Brno / CZ (1.–5.4.2002), Banská Bystrica / SK (6.–9.4.2003), České Budějovice / CZ (22.–25.4.2004), Daugavpils / LV (25.–30.4.2005) und Pécs / HU (3.–8.4.2006)

2 Dokumentationen: Brno – <http://www.boschlektoren.de/a-sites/projektterasse/fertigprojekte/boris/titel.html>; Banská Bystrica – <http://www.boschlektoren.de/a-sites/projektterasse/fertigprojekte/banska/opener.html>; České Budějovice – <http://theaterfestival.pf.jcu.cz>; Daugavpils – <http://www.lapas.dau.lv/theaterfestival>; Pécs – <http://www.kulturfruhling.hu/60-5589.php>.

päischen Integrationsprozeß als Begegnungsstätte, an der junge Menschen aus bisher 14 verschiedenen Ländern zusammentrafen, durch das Medium der deutschen Sprache in Kontakt traten und Erfahrungen austauschten. Es betrachtete sich in diesem Sinne als Beitrag zur Förderung von Prozessen, die auf kulturellem Wege grenzüberschreitende Begegnungen zwischen Nachbarn ermöglichen. Zu diesem Zweck wurde von Anfang an neben den öffentlichen Theaterproben und -aufführungen auch ein gemeinsames Rahmenprogramm angeboten.

Der Schwerpunkt lag dabei bisher auf der Begegnung von Tschechen und Deutschen (2002/04)¹, Slowaken und Ungarn (2003)², Balten und Ostslawen (2005)³ sowie Ungarn und ihren Nachbarvölkern (2006)⁴, deren jeweilige zwischenstaatliche Verhältnisse historisch bedingt noch oft als gespannt bezeichnet werden müssen. Insofern diente das Festival gezielt der Förderung kultureller Zusammenarbeit zwischen diesen Nationen und versuchte im Kleinen, zur Aussöhnung und Verständigung zwischen ihnen beizutragen und nationale Stereotype über den jeweiligen Nachbarn zu relativieren.

2.2 – aus Sicht des Faches Deutsch als Fremdsprache

In sprach- und theaterpädagogischer Hinsicht hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, bei Proben, Workshops und Aufführungen die unterschiedlichen Praxisformen und Arbeitsweisen mit deutschsprachigem Theater in den jeweils anderen Ländern zu beobachten und sich dadurch für ihre zukünftige Theaterarbeit anregen zu lassen. Dies betraf Erfahrungswerte in Bereichen, die von Intonation über Mimik und Gestik bis zur Lösung oft schwieriger Requisiten- und Kulissenfragen reichten. Die Festivals boten Teilnehmern wie Besuchern zudem einen repräsentativen Querschnitt von Formen deutschsprachigen Theaters, der Sketche, Kabarett, Absurdes und Ernstes, Musical, Komödie, Tragödie, selbst verfaßtes und improvisiertes, »klassisches« wie experimentelles Theater zusammenführte. Aus Sicht des Faches DaF wurde dabei vor allem das Aufeinandertreffen und Nebeneinander von muttersprachiger und fremdsprachiger Interpretation als besondere Wechselwirkung erkannt.

Die Theatertage antworteten ferner auf die Tatsache, daß Deutsch in den jeweiligen Gastländern als Sprache kultureller Er-

- 1 In Brno kamen vier von acht Gruppen aus der BRD (2) oder Tschechien (2); 63 Personen (D: 41 – CZ: 22) reisten aus diesen Ländern an, d. h. 65 % (D: 42,3 % – CZ: 22,7 %) aller Teilnehmer. In České Budějovice kamen zehn von 15 Gruppen aus der BRD (3) oder Tschechien (7); 111 Personen (D: 29 – CZ: 82) reisten aus diesen Ländern an, d. h. 68,5 % (D: 17,9 % – CZ: 50,6 %) aller Teilnehmer. Die beteiligten Städte Regensburg, Zittau, Ústí nad Labem, Liberec, České Budějovice und Brno liegen zudem nahe an der deutsch-tschechischen Sprachgrenze.
- 2 In Banská Bystrica vertraten fünf von acht Gruppen die Slowakei (3) oder Ungarn (2); 48 Personen (SK: 29 – H: 19) kamen aus diesen Ländern, d. h. 75 % (SK: 45,3 % – H: 29,7 %) aller Teilnehmer.
- 3 In Daugavpils kamen fünf von elf Gruppen aus Lettland (1), Russland (3) bzw. Weißrußland (1); 54 Personen (LV: 13 – RUS: 41 – BY: 7) reisten aus diesen drei Ländern an, d. h. 42,5 % (LV: 10,2 % – RUS: 26,8 % – BY: 5,5 %) aller Teilnehmer.
- 4 In Pécs kamen sechs von 13 Gruppen aus Ungarn, der Ukraine, der Slowakei, Rumänien, Serbien-Montenegro und Kroatien; 65 Personen (H: 16 – UA: 13 – SK: 9 – ROM: 9 – SCG: 12 – HR: 6), d. h. 54,2 % aller Teilnehmer stammten aus einem dieser sechs Länder.

eignisse, die eine breite Bevölkerungsschicht als Zielgruppe ins Auge fassen, im Vergleich zu Englisch und Französisch außerhalb der jeweiligen Landeshauptstädte deutlich unterrepräsentiert ist. In diesem Zusammenhang muß auch auf die sinkende Rolle des Deutschen als erste Fremdsprache in MOE zugunsten des Englischen hingewiesen werden: In Rußland fiel die Zahl der Lerner in den letzten vier Jahren um 25 %, in Lettland um 20 %. In Tschechien halbierte sich die Zahl gar im Zeitraum 2000–2002. Lediglich in Polen ist die Nachfrage ungebrochen hoch.¹ Tschechien und Slowakei sind prozentual gesehen zwar immer noch die Länder mit den meisten DaF-Lernern: 7,86 bzw. 7,63 % der Bevölkerung sprechen bzw. verstehen hier deutsch. Auch lernen gegenwärtig noch ca. 40 % der Schüler in beiden Ländern Deutsch in der Schule.²

(Zum Stellenwert des Faches DaF in der Slowakei siehe ausführlich Földes 2003: 9–26. Andere Ergebnisse lieferten in Tschechien bzw. der Slowakei initiierte Studien: Danach wurde Deutsch im Jahre 2000 von 52 % der tschechischen Bevölkerung – v. a. Stadtbewohner, Hochschüler und über Sechzigjährige – verstanden. Für die Slowakei ergaben sich gleichzeitig ca. 36 % der Bevölkerung, die deutsch sprechen; vgl. dazu: *Berichte zu Staat und Gesellschaft in der Tschechischen und Slowakischen Republik 1/2000*, 14, 32).

Dennoch ist ein sinkendes Niveau der Lerner in diesem Fach zu beobachten. Földes hält für die Slowakei fest, daß Deutsch vor allem »[...] in kleineren Ort-

schaften, auf den unteren Schulstufen [...], in weniger prestigeträchtigen Bildungseinrichtungen [...] und von Kindern weniger bildungsorientierter Familien bevorzugt« wird, wobei die Quantität der Lerner gegenüber der Qualität des Spracherwerbs überwiegt.

»Insgesamt kann man feststellen, daß der Stellenwert der deutschen Sprache in der Slowakei derzeit im Wesentlichen von Nützlichkeitsaspekten (wie etwa Nutzwert bzw. Verkehrswert) bestimmt ist.« (Földes 2003: 16 f.)

Die Theatertage wollten auch in dieser Hinsicht ein Zeichen setzen. Das Deutsche, das v. a. in Tschechien, der Slowakei und Ungarn weithin als Fremdsprache des Tourismus, der Gastronomie und Geschäftswelt betrachtet wird,³ sollte so auch wieder als Sprache der Bildung und Kunst auftreten. Aus diesem Grund wird das Festival auch nicht in Hauptstädten, die ohnehin reichhaltig mit kulturellen Events versorgt sind, sondern in sogenannten »zweiten Städten« bzw. in der Provinz veranstaltet, wo ein fremdsprachliches Festival noch ein aufsehenerregendes Ereignis darstellt.

Schließlich wollten die Theatertage auch ein erfrischendes Bild aktueller Kultur aus Deutschland vermitteln, wozu die deutschen Gäste und LektorInnen maßgeblich durch ihr Programm beitragen konnten: Improvisiertes Duett-Kabarett über deutsche MOE-Erfahrungen, ein Musical mit fränkischen Dialekteinlagen, Uraufführungen außerhalb des deutschen Sprachraumes, Dramatisierungen von Hörspielen und Kurzgeschichten so-

1 *Deutsche Sprache in Mittel- und Osteuropa auf dem Rückzug*. <http://www.mediaculture-online.de/Details.305+M54fa6c4f5b4.0.html>.

2 *StADaF-Erhebung »Deutsch als Fremdsprache 2000«*. <http://goethe.de/mmo/priv/60112-STANDARD.pdf>; Homepage des Auswärtigen Amtes: http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/laenderinfos/laender/print_html?type_id=14&land_id=154.

3 Vgl. das in MOE geflügelte Wort: »Englisch lernen wir für die Salons – Deutsch für die Fabrikhallen!«

wie erstmalige Bühnenumsetzungen von Lioriot-Texten (vgl. Blahak 2004) konnten das oft weitverbreitete Bild, Kultur aus Deutschland sei meist ernst, hochtrabend und steif, korrigieren.

Ein Nebeneffekt der Theaterstage in Brno und České Budějovice war, daß das Projekt die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den germanistischen Lehrstühlen der Universität Regensburg und ihrer Partnerinstitute in Prag, Brno, Bratislava und Novi Sad unterstützte, aus welchen ebenfalls studentische Ensembles angereist waren.

3. Auswirkungen des Drameneinsatzes im Unterricht DaF auf den Lernprozess

Daß das Erlernen einer Sprache am nachhaltigsten durch mehrere Wahrnehmungskanäle erfolgt, erkannten bereits Pestalozzi und Comenius, die Urväter der Didaktik, als Grundlage ihrer Lerntheorien an. Spätere Lernpsychologen, etwa Vester (vgl. Vester 1975; Vester/Beyer/Hirschfeld 1979), bestätigten dies. Dem dramenpädagogischen Fremdsprachenunterricht, der ein »Lernen mit dem ganzen Organismus, mit Körper, Seele und Geist« (Schewe 1995: 399 f.) proklamiert, welches die Nutzung im üblichen Unterricht ungenutzter Hirnpartien ermöglicht, kommt demzufolge die Rolle eines ganzheitlichen Lernprozesses zu, der eine Balance zwischen links- und rechtshemisphärisch gesteuertem Lernen anstrebt. Bezogen auf den Fremdsprachenerwerb bedeutet dies in der Praxis, daß jede Theaterproduktion – von der Bearbeitung des Skriptes bis zur Aufführung – letztlich alle Grundfertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts beansprucht: Sprechfertigkeit Hörverstehen, Schreibfertigkeit, Leseverstehen. Zum visuellen, auditiven und audiovisuellen Lernen tritt im Theater das kinetische Lernen durch Bewegung und Körpereinsatz hinzu. Der Spracherwerb erfolgt ge-

steuert wie ungesteuert. Die zentralen Möglichkeiten des Drameneinsatzes im Fremdsprachenunterricht lassen sich folgendermaßen zusammenzufassen (vgl. Bräuer/Strathausen 1995: 94; Schewe 1995: 400–415):

- Der passive Wortschatz des Lernalters wird aktiviert, der aktive erweitert.
- Grammatische Kenntnisse werden angewendet, gefestigt und spezifiziert.
- Die Aussprache wird verbessert.
- Stilistische Möglichkeiten erfahren eine Erweiterung, die Liebe zum szenischsprachlichen Detail wächst.
- Die Koordinierung verbaler und nonverbaler Kommunikation wird geschärft.
- Die Wahrnehmung für innere Lernbewegungen (z. B. Assoziation) wird verfeinert.
- Die hohe Fehlertoleranz beim Proben und Improvisieren hilft, Hemmungen abzubauen und stärkt das Selbstvertrauen im Umgang mit der Fremdsprache.
- Der kreative Sprachgebrauch (Flexibilität und Improvisationsfähigkeit) wird verbessert.
- Spezifisch-literarische und allgelandeskundliche Kenntnisse werden vermittelt.

Bedeutend für den Fremdsprachenerwerb ist auch, daß das Theater die fachspezifischen Teilbereiche Literatur, Kultur und Sprache nicht künstlich gegeneinander abgrenzt, sondern fachlich ganzheitlich integriert darbietet.

»(Para-)Linguistische Zeichen werden nicht als isolierter Unterrichtsgegenstand betrachtet, sondern sind immer Teilaspekt einer ganzen Kommunikationssituation, die u. a. von gestischen, mimischen und proxemischen Zeichen bestimmt wird.« (Schewe 1995: 400).

Literaturinterpretation und -analyse werden lebendig, da ihre einzelnen Schritte auf der Bühne nachvollziehbar gemacht

werden müssen. Literarische Begriffe wie Ironie oder Sarkasmus erfaßt der Lerner in der spielerischen Textumsetzung leichter als im Unterricht (vgl. Plank 1995: 651). Theaterspielen im DaF-Unterricht kann zugunsten des Fremdsprachenerwerbs

»[...] Freiräume schaffen, Verkrampfungen lösen und sogar Ängste verringern, weil es im Kontext eines Bildungssystems, das mehr denn je rigorosen Nachvollzug verlangt, die Membranen einer lustvoll empfundenen und autonomen Kreativität berührt, die im richtigen Leben meist brach liegen« (Plocher 1992: 65).

Im Idealfall kann sich eine Gruppe zu einer »Theater-AG« entwickeln, in der die Regie gemeinsam erarbeitet wird und der Lektor sukzessive in den Hintergrund tritt, nur noch ein gleichberechtigtes Gruppenmitglied darstellt oder den Lernern gar nur noch Hilfestellung bei Aussprache und Intonation gibt.

4. Was kann ein Theaterfestival in deutscher Sprache darüber hinaus leisten?

Daß ein internationales studentisches Theaterfestival in der Fremdsprache Deutsch die vier sprachlichen Grundfertigkeiten – gesteuert wie ungesteuert – auf eine noch wesentlich vielfältigere, dauerhaftere und umfassendere Weise beansprucht, als dies der einfache Drameneinsatz im Unterricht leisten kann, soll im folgenden gezeigt werden. Schon der Zeitraum der Inanspruchnahme betrug im Falle der Theatertage pro Gruppe ca. sieben Monate: Die Proben setzten in der Regel zu Semesterbeginn (Ende September/Anfang Oktober) ein, der Festi-

val-Auftritt erfolgte im folgenden April, die Nachbereitung sollte Anfang Mai abgeschlossen sein. Da manche der teilnehmenden Gruppen nach dem erfolgreichen Festival-Erlebnis ihr Programm noch ein oder mehrere Male in ihrer Stadt, Region oder im Ausland (zum Teil unter veränderten Rahmenbedingungen in Bezug auf Bühne und Publikum) aufführten, konnte sich die Theaterarbeit auch auf das ganze akademische Jahr ausdehnen.¹

4.1 Vorbereitungsphase (jede Lernergruppe für sich)

Ein größeres Projekt in der Fremdsprache, wie es die Vorbereitung auf ein Festival darstellt, zeichnet sich wegen der gemeinsamen kontinuierlichen Arbeit in der Gruppe meist durch eine erhöhte Motivation bei den Lernern aus und fördert vor allem in der Planungsphase einen intensiven sprachlichen Austausch (vgl. Barkowski/Harnisch/Kumm 1986: 150–166). Die Vorbereitung eines Theaterfestivals wird in den einzelnen Gruppen vor allem durch die Texte bestimmt: Für die Lerner geht es um die Aneignung des vorgegebenen Theatertextes, den Umgang mit ihm und ggf. auch um seine Veränderung. Dabei kommt die Arbeit mit kompletten Theaterstücken neben den Sprachaspekten Intonation, Aussprache und Dynamik vor allem der *Wortschatzerweiterung* – besonders bei der Monologarbeit – zugute: Neue Wortfelder werden erschlossen, da die Lerner die neuen Begriffe in Beziehung zu den korrespondierenden Gesten der dramatischen Umsetzung anwenden können (vgl. Krohn 1988: 417). Alternative Me-

1 Die Theatergruppe »Pajdáci« der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität Brno etwa brachte ihr Lorient-Programm nach der Uraufführung in České Budějovice bis Ende Juni 2004 bei leichten Veränderungen und Umbesetzungen drei weitere Male in Brno sowie je einmal in Liberec/CZ und Bratislava/SK zur Aufführung. Gespielt wurde dabei in Schulen, öffentlichen Theatern und auf der Straße.

thoden der Fremdsprachenvermittlung (*Community Language Learning, Humanistic/Confluent Approach, Total Physical Response*) haben seit ihrer Entwicklung in den 1970er Jahren gezeigt, daß ihre Grundvoraussetzung – ein ganzheitliches Lernen unter Einbezug der physischen und psychischen Seite des Lerner – das Erlernen einer Fremdsprache intensiver und befriedigender gestalten können (vgl. Esselborn 1988: 389 f.; ders. 1993: 211 f.).

»Die Bedeutung unbekanntem Vokabular erschließt sich durch das langfristige In-Szene-Setzen des dramatischen Textes sowohl auf körperlicher als auch auf sprachlich-geistiger Ebene. Diese Wiederholungsarbeit unterstützt außerdem eine kreative Exegese des Textes im literaturwissenschaftlichen Sinne.« (Bräuer/Strathausen 1995: 94 f.)

Des weiteren profitiert der Lerner beim Fremdsprachenerwerb auf ungesteuerte Weise im Bereich der *Sprechfertigkeit* und des *Hörverstehens* über die eigentliche Textarbeit hinaus: Während der Proben, die wöchentlich oft mehr Zeit einnehmen als der gesamte reguläre Deutschunterricht, sprechen die Lerner bei Regieanweisungen, Korrekturen und Diskussionen über das Stück permanent deutsch mit dem (meist muttersprachlichen) Lektor bzw. Regisseur – und auch untereinander. Letzteres – die Fremdsprache Deutsch auch in der Kommunikation mit Personen einzusetzen, die die eigene Muttersprache sprechen – wird für die meisten eine neue Erfahrung darstellen. Das ständige Sprechen in der Zielsprache, auch über den eigentlichen Umgang mit dem Stück hinaus, kreiert zudem eine Atmosphäre, in der Deutsch als Zielgröße des Unterrichts zurücktritt und stattdessen als praktisches Mittel auftritt, um eine neue Zielgröße, d. i. die Produktion des Stücks, zu forcieren (vgl. Bräuer/Strathausen 1995: 95). So erfährt der Ler-

ner die Fremdsprache im Bereich der *Persönlichkeitsbildung* als Medium der eigenen Wirklichkeit – nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck (vgl. Schewe 1995: 415). Die Diskussionen während der Proben können sich zu echten Kommunikationssituationen entwickeln, bei denen die Lerner ihre Meinung äußern, Vorschläge unterbreiten und verteidigen, argumentieren sowie Kritik üben können bzw. müssen. Die Erfahrung lehrt, daß Deutsch für viele danach nicht mehr so fremd ist wie früher (vgl. Paranjape 1993: 256). Damit einher geht die Schulung der Fähigkeit, Korrekturen in der Fremdsprache leichter zu akzeptieren, was psychologische Auswirkungen auf die weitere Spracharbeit hat. Zudem überrascht es immer wieder, wie ungewollt Studierende beim Theaterspielen Ideen und Kritik auch in der Fremdsprache formulieren (vgl. Plank 1995: 651).

Der dritte Arbeitsbereich betrifft die *Schreibfertigkeit*, die gesteuert wie ungesteuert geübt wird. Für die Lerner stellt sich die Anforderung, einen eigenen, ein- bis zweiseitigen *Textbeitrag* auf Deutsch, der die eigene Gruppe sowie das geprobte Stück markant und »schmissig« vorstellen soll, für das Programmheft des Festivals zusammenzustellen. Wird dies gemeinschaftlich in Zusammenarbeit mehrerer Köpfe und Hände durchgeführt, so kommt das Schreiben als konzentrischer Prozeß besonders zur Geltung, bei dem die Schreibenden in einer spiralartigen Bewegung von außen zum Zentrum danach streben, sich dem Auszudrückenden zu nähern, es zu ordnen und zu strukturieren (vgl. Kast 1999: 23 f.). Eine weitere (ungesteuerte) Arbeit an der eigenen Schreibfertigkeit findet im Zusammenhang mit dem Stichwort *Presse- und Öffentlichkeitsarbeit* statt: Das jeweilige Organisatorenteam am Veranstal-

tungsort sieht sich mit der Aufgabe konfrontiert, Pressemitteilungen, Flyer-, Werbe-, Plakat- und Einladungstexte zu verfassen. Wie dies vor allem in České Budějovice dokumentiert wurde, waren die beteiligten Lerner dabei intensiv mit *Textarbeit* beschäftigt: Zum einen mußten sie sich mit der jeweiligen Form verschiedener Textgattungen (z. B. einer Pressemitteilung) vertraut machen und hatten diese dann selbst zu verfassen. Weiter mußten sie an ihren *Übersetzerfähigkeiten* arbeiten, da diese Texte auch in die Landessprache zu übertragen waren. Ferner berichteten die Organisatoren in České Budějovice, daß die Lerner auch registrierten, wie selbst die muttersprachlichen Leiter des Teams bei Übersetzungen und Formulierungen oft mit den Worten rangen und an sprachlichen Feinheiten feilten – ein Prozeß, durch dessen Verfolgung sie ebenfalls im Bereich der *Stilistik* lernen konnten.

Da einige Gruppen ihr eigenes Stück – z. B. »Schneebrittchen« (2003) der Gruppe aus Pécs – entwickelten oder einen vorgegebenen Text bearbeiteten bzw. veränderten – beispielsweise einige der Lorient-Skette der Gruppe aus Brno (vgl. Blahak 2004: 21–24) –, ergaben sich für die Lerner ungewöhnlich interessante und sinnvolle Schreibübungen – ein zweckorientiertes Schreiben, das eine konkrete Tätigkeit, nämlich die Aufführung, ins Visier nahm. Der Schreibenlaß stellte also eine echte Kommunikationssituation dar. So unterschied sich die Schreibübung deutlich von den gewöhnlichen Übungen wie fiktiven Briefen, Aufsätzen etc. (vgl. Paranjape 1993: 258).

Die *Bühnenbearbeitung* wird so zu einer »komplexen Schreibsituation«, die optimale Motivation freisetzt (vgl. Pielow 1977: 126 f.). Der Schreibprozeß läuft nicht in Form einer isolierten Einzelarbeit ab, sondern als Gruppenarbeit, bei der die Involvierten ihre Beiträge formulie-

ren, überdenken, miteinander diskutieren und korrigieren können (vgl. Paranjape 1993: 258). Der Spracherwerb erfolgt hier ungesteuert.

Welche Anziehungskraft ein Laien-Theaterfestival in einer Fremdsprache auch auf Menschen haben kann, die dieser Sprache nicht oder kaum mächtig sind, und wie viel positive Werbung für eine Fremdsprache in ihm steckt, demonstriert ein Fall, der sich im Rahmen der Theaterstage in Brno ereignete: Geradezu kurios erschien es zunächst, daß drei Personen (ein tschechischer Student, ein japanischer Doktorand und ein britischer Lektor), die so gut wie kein Deutsch sprachen, unbedingt auf die Bühne wollten. Schließlich spielte der Tscheche den *Sprechenden Hund* in Lorient gleichnamigem Sketch, während der Brite und der Japaner eine Sequenz von absurden Sketchen, Witzen und Songs zunächst auf Englisch entwarfen und die ins Deutsche übersetzten Texte auswendig gelernt zur Aufführung brachten. So kam es zu erfolgreichen erstmaligen bzw. neu aufgefrischten Kontakten mit der deutschen Sprache und gleichzeitig ließ sich über das Medium Theater die Lust auf eine Fremdsprache entdecken.

Ein viertes DaF-Übungsfeld der Lerner ist das des *Literaturverständnisses*: In der Vorbereitungsphase verringert die Bühnenarbeit die Trennung zwischen Kunst und Leben: Studierende des ersten Jahres sind in MOE

»[...] aufgrund ihrer schulischen Vorbildung darauf getrimmt, ein deutsches Theaterstück als reinen literarischen Lesetext aufzufassen, der, abgehoben vom wirklichen Leben, als Kunstprodukt rezipiert wird« (Haßler 1988: 69).

Eben hier setzt die Dramenarbeit an und durchbricht mit ihrer aufgelockerten Unterrichtsatmosphäre im besten Fall diese Trennung von Kunstprodukt und Leben.

4.2 Festivalphase (gemeinsames Erleben aller Lerner-Gruppen)

4.2.1 Rahmenprogramm

Im Zusammenhang mit dem kulturellen Rahmenprogramm ist zunächst die *Sprechfertigkeit* der studentischen Tutoren gefordert: Stadtführungen für die ange-reisten Gäste stellen sie vor die Herausforderung einer ansprechenden *Präsentation* der eigenen Stadt auf Deutsch. Nach der Sammlung entsprechenden Materials muß dieses verbal in der Fremdsprache aufbereitet werden. Da es hier um die eigene Stadt geht, ist die Motivation entsprechend hoch. Gleiches gilt für die angereisten Gruppen, die im Rahmen des Eröffnungsabends ihre eigene Universität, Stadt und Region auf Deutsch vorzustellen haben. Für die nichtdeutschen Gäste stellten diese Ausführungen ferner eine *Hörverständnisübung* dar. Weiter waren die Tutoren während ihrer Betreuung ausländischer Gäste (vor allem bei den Proben, bei welchen es zwischen ihnen und dem einheimischen Bühnenpersonal zu vermitteln galt) mit ständigem *Dolmetschen* von Deutsch in die eigene Muttersprache und umgekehrt beschäftigt – eine anspruchsvolle, ungesteuerte *Hörverständnis- und Sprechfertigkeiten-Übung*.

Bei den *Improvisations-Workshops* war bisher *ganzheitliches Lernen* unter Einbezug aller Fertigkeiten angesagt. Mittels eines Programms bestehend aus Pantomime, Körperarbeit mit sportlichen Aspekten und Rollenspiel/-improvisation wurde hier versucht, den Lernern, deren Gruppen zum Teil erst vor wenigen Monaten gebildet worden waren, Anregungen für ihre weitere Theaterarbeit zu geben. Zudem gab es einen Kurs zum Schreiben eines Drehbuches. In Daugavpils wurden ferner erstmals ein *EU-Rollenspiel*, *Workshops* zum Thema »Projekte und Förderungsmöglichkeiten« bzw. »Europa und

wir«, sowie *Fachvorträge* zu Europa ins Rahmenprogramm eingebaut, ergänzt durch *Filmvorführungen* im deutschen Original, wie man sie auch in Pécs besuchen konnte.

Öffentliche Proben vor der eigentlichen Premiere sollen einmal dazu beitragen, die Angst der Lerner vor dem Auftritt in der Fremdsprache abzubauen: So hat man gewissermaßen »viele Premieren«, bei welchen man sich zunächst doch noch Fehler leisten kann. Auf der anderen Seite lernt das schauspielende Publikum etwas über den unterschiedlichen Umgang der anderen Gruppen mit deutschen Texten und kann selbst für seine weitere Theaterarbeit Inspiration finden.

Die *Schlussfeier* schließlich stellt den eigentlichen Kulminationspunkt eines Festivals dar, bei der es zum Zusammenfluß des im Vorfeld und während der Woche Erworbenen im Bewußtsein des begeisterten Erlebten kommt. Spätestens hier erfährt der Lerner das Theater als etwas Umfassendes, das weit über das Auswendiglernen eines fremdsprachigen Textes hinausgeht (vgl. Reichstein/Steinke 1995: 641) und neben den Grundfertigkeiten die gesamte Persönlichkeit berührt.

4.2.2 Aufführungen

Die abendlichen Aufführungen (meist Premieren) sind für die Lerner Höhepunkt und Präsentation der Ergebnisse eines monatelangen Prozesses des Umgangs mit deutschen Texten. Sie bieten den Besuchern der öffentlichen Proben eine gute Vergleichsmöglichkeit zwischen Arbeits- und Präsentationsphase. Letztlich handelt es sich sozusagen um eine »Prüfung« am Ende eines Sprachlernprozesses, allerdings um eine völlig andere, als man sie aus dem Sprachunterricht gewohnt ist – mit den Worten Bernd Munderlohs:

»Deutsch ist in, es macht den Schülern Spaß, auf der Bühne ihre unentdeckten Talente zu zeigen. Bei Eltern und Schülern findet eine positive Assoziation mit Deutsch statt – keine Arbeit, kein Sprachdiplom, keine Gespräche über die Deutschzensur – nein, nur ein Zusammenkommen, um Deutsch – mit Hilfe der Schüler – zu hören, zu sehen ... kurz: zu genießen.« (Munderloh 1995: 147)

Eine weitere Möglichkeit zur informellen, ungesteuerten Übung der eigenen Hörverständnis- und Sprachfertigkeit bieten die gemeinsamen obligatorischen Kneipenbesuche von Schauspielern und Publikum im Anschluß an die Aufführung. Bei diesem Begießen der getanen Arbeit üben die Lerner in der *Diskussion*, in der Fremdsprache Lob und Kritik zu äußern bzw. anzunehmen und zu argumentieren.

Der bunte *Querschnitt von Bühnenwerken*, den ein Festival in der Regel bietet, vermittelt außerdem einen repräsentativeren Eindruck von deutscher Kultur bzw. Literatur als es der Drameneinsatz im Unterricht oder ein normaler Theaterbesuch leisten könnten. In České Budějovice wurde zudem versucht, die Motivation bei der Aufführung zusätzlich durch einen *Wettbewerb* unter den Ensembles zu erhöhen.¹

4.2.3 Internationale Atmosphäre

Der gesamte Festival-Rahmen mit seiner Vielzahl von Förderern², der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit bzw. Medien und dem über den Teilnehmerkreis hinausgehenden Publikum mag beim Lerner zudem das Bewußtsein entstehen lassen, hier als Nicht-Muttersprachler eine

Fremdsprache zu vertreten. Dies erhöht das Selbstbewußtsein in Bezug auf die eigenen Deutschkenntnisse und kann zum Ansporn werden, Deutsch nicht nur für den Tourismus zu lernen. Deutsch ist außerdem in der Regel *Lingua franca* zwischen den Festival-Teilnehmern. Die Sprechfertigkeit wird zusätzlich durch die Beteiligung einer großen Zahl deutscher Muttersprachler (bisher im Schnitt ca. 20 %) gefördert: Für den Lerner ergibt sich somit außerhalb Deutschlands die Möglichkeit, authentisches Deutsch zu hören. Wie die Erfahrungsberichte der Teilnehmer bisher gezeigt haben, ergaben sich als Nebeneffekt des multikulturellen Treffens aber auch erste Kontakte mit anderen Sprachen: Deutsche lernten zum Beispiel ihre ersten tschechischen Wörter, Slowaken Ungarisch etc. Dem DaF-Festival kam so auch die Rolle eines Vermittlers fremdsprachlicher Kontakte im gesamteuropäischen Rahmen zu. Letztlich entstanden auch neue Kontakte zwischen verschiedenen Deutsch lehrenden (Hochschul-) Einrichtungen in MOE, die zum Teil bis heute weitergepflegt werden.

4.3 Nachbereitungsphase (jede Lernergruppe für sich)

Die Nachbereitungsphase verpflichtet die Festivalteilnehmer dazu, in Kommentaren für die Projektberichte an die Förderer bzw. eine Internet-Dokumentation das Festival aus eigener Sicht zu resümieren: Dies zwingt dazu, die eigene Gefühlswelt in Aufsatzform zu bringen, Argumente für Lob und (konstruktive) Kritik zu formulieren. Diese Nachbereitung sollte in-

-
- 1 Die Fehlentscheidung, nur tschechische Gruppen dazu zuzulassen, löste allerdings bei den restlichen TeilnehmerInnen Unverständnis und ein Gefühl der Zurücksetzung aus. Daraus sollte man für die Zukunft lernen.
 - 2 Neben zahlreichen Privat-Sponsoren v. a. die Robert Bosch Stiftung, die Deutschen Botschaften sowie Goethe- und Österreich-Institute der Teilnehmerländer, der Deutsch-Tschechische Zukunftsfonds, das Institut für Auslandsbeziehungen, die Konrad-Adenauer- und die Ernst-Pietsch-Stiftung und die beteiligten Hochschulen.

nerhalb weniger Wochen abgeschlossen werden, solange die Erinnerungen der Lerner noch frisch sind. Nach einer bewegten Theaterwoche ist der Schreibanlaß sicher unmittelbarer, authentischer und motivierender als zum Beispiel ein im Unterricht gestelltes Aufsatzthema.

5. Fazit und Ausblick auf die kommenden Jahre

Klar ist, daß der Arbeitsaufwand für das Theaterspielen in keinen normalen Wochen-Stundenplan paßt und zu den Extras im Leben eines Studierenden zu rechnen ist. Doch zählt das Drumherum im Rückblick meist zu den schönsten Erinnerungen. Nicht nur die Lerner, auch die Lehrer erfahren das Festival durch die mit der kreativen Arbeit an einem Projekt verbundene Dynamik und Vielseitigkeit als eine unschätzbare Bereicherung (vgl. Plank 1992: 663). Als wichtig ist daneben der Aspekt des interkulturellen Lernens einzustufen, der auch die Lehrenden zu Lernern macht.

»In dieser Hinsicht findet durch wechselseitiges Lehren und Lernen, Zeigen und Betrachten, Erklären und Fragen ein Stück Gleichberechtigung zwischen Studierenden und Unterrichtenden statt.« (Krohn 1988: 418)

Das Festival der *Internationalen Tage des deutschsprachigen Studententheaters* stellte sich bisher als umfassendes DaF-Erlebnis für Teilnehmer wie Besucher dar. In den kommenden Jahren ist ein Wechsel der Trägerschaft von der Robert Bosch Stiftung hin zu MitOst e. V.¹ geplant. Zudem wird das Festival im Jahre 2007 ein Stück weiter nach Osten wandern: In Donezk wird dann erstmals die Ukraine Gastgeber der Theaterstage sein.

Anhang: Bisherige Teilnehmer der Theaterstage²

- BIH: **Mostar** 2006 (Friedrich Dürrenmatt: *Die Physikanten*⁺) – **Tuzla** 2005 (Richard Schubert: *Freitag in Sarajevo*); 2006 (*Rafaela und Rafael*^{*})
- BY: **Minsk** 2005 (Alexander Stroganow: *Divertissement*)
- CZ: **Brno** [2] 2002 (Loriot: *Dramatischdramatische Werke*); 2003 (Günther Eich: *Der erste Traum*; Loriot: *Aus dem Leben gegriffen*); 2004 (Robert Wolf: *Frankfurt – New York*; Loriot: *... und kein Ende!*) – **Jihlava** 2004 (Günther Eich: *Die Mädchen aus Viterbo*) – **Liberec** 2004 (*Sprachspiele – Machtspiele*^{*}) – **Olomouc** 2004 (Herbert Berger: *Kleider machen Leichen*) – **Pilsen** 2006 (*... und raus bist du!*^{*}) – **Prag** [2] 2004 (Alan Ayckbourn: *Die unglaublichen Illuzinationen des Ernz Frazer*; Max Frisch: *Biographie*) – **Ústí nad Labem** 2002 (Peter Handke/Ernst Jandl u. a.: *Keine kalten Umschläge*)
- D: **Berlin** 2004 (Günter Eich: *Träume*) – **Greifswald** 2005 (Sven Laude: *Panta rhei*; John de Düffel: *Rinderwahnsinn*) – **Leipzig** 2005 (*Connewitzer Cammerspiele – die lebendige Vorstellung von Theater*^{*}); 2006 (Anton Tschechow: *Der Heiratsantrag*) – **Regensburg** 2002 (Heinz Fischer: *Die Feuervögel*; Denis Diderot/Johann Wolfgang von Goethe: *Rameaus Neffe*); 2004 (Heinrich v. Kleist/Wolfgang Borchert: *Krieg – Nachkrieg*) – **Schweinfurt** 2002 (George Bernard Shaw: *My fair Lady/Pygmalion*⁺) – **Zittau** 2004 (Václav Havel: *Vaněk-Trilogie*)
- H: **Győr/Szeged** 2002 (!*Kassler Katastrophen-Kabarett meets the Firebones!*^{*}) – **Pécs** 2003 (*Schneebrittchen*^{*}); 2004 (István Örkény: *Lebensminuten*); 2005 (Milan Kundera: *Jacques und sein Herr*); 2006 (Nicolai Gogol: *Der Revisor*) – **Piliscsaba** 2002 (Ödön von Horvath: *Kasimir und Karoline*); 2003 (Friedrich Dürrenmatt: *Romulus der Große*)

1 Verein für Sprach- und Kulturaustausch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa: <http://www.mitost.de>.

2 [2]: mehrere Gruppen aus einer Stadt; 2002: Jahr der Teilnahme; *: selbst geschriebenes Stück; +: Textbearbeitung.

- HR: **Osijek** 2006 (Peter Hacks: *Das Jahrmarktsfest zu Plundersweilern*)
- LV: **Daugavpils** 2005 (Friedrich Dürrenmatt: *Der Besuch der alten Dame*); 2006 (Aristophanes: *Lysistrata*⁺)
- MD: **Chisinau** 2006 (David Gieselmann: *Herr Kolpert*)
- PL: **Kattowitz/Sosnowiec** 2002 (Loriot/Daniil Charms u. a.: *Reden und Schweigen. Vom Kampf mit der Kommunikation*)
- ROM: **Oradea** 2006 (Moritz Rinke: *Die Nibelungen*)
- RUS: **Jaroslavl** 2005 (Eugène Ionesco: *Die Kahle Sängerin*); 2006 (Ludwig Thoma: *Lottchens Geburtstag*) – **Kazan** 2005 (*Äldermeş**) – **Saratow** 2005 (Vladimir Sorokin: *Dostojevskij Trip*)
- SCG: **Belgrad** 2004 (Jo Hanns Rössler: *Bürokratie*) – **Novi Sad** 2004 (Georg Büchner: *Woyzeck*); 2006 (Heiner Müller/Loriot u. a.: *Beziehungskisten*)
- SK: **Banská Bystrica** [2] 2002 (Friedrich Dürrenmatt: *Der Besuch der alten Dame*); 2003 (Ödön von Horvath: *Sportstücke, Feuilletons & Italienische Nacht*; Yasmina Reza: *Kunst*; Johann Nestroy: *Weder Lorbeerbaum noch Betelstab*); 2004 (Thomas Bernhard: *Claus Peymann kauft sich eine Hose und geht mit mir essen*; Bertolt Brecht: *Wenn die Haifische ...*; Hermann Hesse: *Für junge Leute*); 2005 (Bertolt Brecht: *Die liebe Liebe*) – **Bratislava** 2003 (Georg Büchner: *Leonce und Lena*) – **Prešov** 2006 (Arthur Schnitzler: *Der Reigen*) – **Prievidza** 2005 (Heda Šimoneková: *Auf der grünen Wiese*)
- UA: **Donezk** 2006 (*Die Wolken entlang**)
- Literatur**
- Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike; Kumm, Sigrid: *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. 2. Auflage. Mainz: Werkmeister, 1986.
- Berichte zu Staat und Gesellschaft in der Tschechischen und Slowakischen Republik*, 1 (2000). München: Collegium Carolinum, 2000.
- Blahak, Boris: »Loriot-Sketches im Unterricht DaF«, *Brünner Hefte zur Didaktik, Sprach- und Literaturwissenschaft*. Brno: Masarykova univerzita (2004), 16–25.
- Bräuer, Gerd; Strathausen, Carsten: »Brechts Kleinbürgerhochzeit – Ein Beispiel für die Arbeit mit dramatischen Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«, *Zielsprache Deutsch* 2 (1995), 94–100.
- Deutsche Sprache in Mittel- und Osteuropa auf dem Rückzug*. <http://www.mediaculture-online.de/Details.305+M54fa6c4f5b4.0.html>.
- Esselborn, Karl: »Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch«, *Info DaF* 15, 4 (1988), 388–406.
- Esselborn, Karl: »Kurzdramen und Dramenszenen im Fremdsprachenunterricht Deutsch«. In: Wolff, Armin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 33). Regensburg: FaDaF, 1993, 211–217.
- Földes, Csaba: »Deutsche Sprache und Germanistik in der Slowakei als eine interkulturelle Herausforderung im östlichen Mitteleuropa«. In: Greule, Albrecht; Meier, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Sprache in der Slowakei. Bilanz und Perspektiven ihrer Erforschung*. Wien: Praesens, 2003, 9–26.
- Haßler, Ingrid: »Theater im Konversationsunterricht. Vorarbeiten, Zwischenstufen und Übergänge zum fertigen Theaterstück – ein Lernprogramm«. In: Krull, Wilhelm; Wefelmeyer, Fritz (Hrsg.): *Textarbeit – literarische Texte*. München: iudicium, 1988, 69–85.
- Auswärtiges Amt (Homepage): <http://www.auswaertiges-amt.de>.
- Hullen, Vera: »Vom Biertisch auf die große Bühne. In Budweis trafen sich Theatergruppen aus fünf europäischen Ländern zu einem Festival«, *Prager Zeitung*, 29.4.2004.
- Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. Kassel; München; Tübingen: Langenscheidt, 1999.
- Krohn, Doris: »Du immer mit deinem Theater. Dramatisches Potpourri im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht«, *Info DaF* 15 (1988), 416–24.
- Munderloh, Bernd: »DaF auf der Bühne«, *Der deutsche Lehrer im Ausland* 2 (1995), 147–149.
- Paranjape, Manijri: »Bühnenbearbeitung von Kurzgeschichten als didaktische (Schreib-) Aufgabe im Rahmen des Germanistikstudiums in Indien: ein Bericht

- über einige Experimente«. In: Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 37). Regensburg: FaDaF, 1993, 251–261.
- Pielow, Winfried: »Der dramatische Text als komplexe Schreibsituation«. In: Göbel, Klaus (Hrsg.): *Das Drama in der Sekundarstufe*. Kronberg: Scriptor, 1977.
- Plank, Ingrid: »Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 650–664.
- Plocher, Hanspeter: »Amüsant und überflüssig? Zur Situation des Studententheaters«, *Unipress Augsburg*, Februar 1992, 61–65.
- Reichstein, Karin; Steinke, Petra: »Schauspielanthropologisches Fremdsprachentraining. Bericht über ein Projektstudium an der freien Universität Berlin«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 641–649.
- Schewe, Manfred: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, 1995.
- StADaF-Erhebung »Deutsch als Fremdsprache 2000«. <http://goethe.de/mmo/priv/60112-STANDARD.pdf>.
- Vester, Frederic; Beyer, Günther; Hirschfeld, Malte: *Aufmerksamkeitstraining in der Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979.
- Vester, Frederic: *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1975.